

Stryke i praksis - er det mulig?

Sykepleiestudenters opplevelse av å få ikke-bestått i praksisstudier

Kari Westad Hauge

Kari Westad Hauge, Høgskolen i Molde, avd. for helse- og sosialfag, E-post: Kari.J.Hauge@himolde.no

Abstract

Fail practice – is that possible?

Background: Research describes that supervisors are put in predicament when having to fail a student nurse. There is a lack of research related to the experience of failing to student. Purpose: The purpose of the study is to describe how student nurse experience to fail practice and the process that lead to this outcome. Method: A qualitative interview with a phenomenological and hermeneutic approach. Results: Failing practice trigger strong feelings and reactions by the students. These enhance if they don't understand the reason for failing, experience the process as unfair or if they don't get the necessary guidance, feedback and support in the situation. Conclusion: To preserve the dignity and vision of future possibility of a failing student, the supervisors and teachers relational competence and willingness to see the student is important.

Key words/ nøkkelord

Experience; failing student nurse; clinical studies, erfaring; ikke-bestått; praksisstudier; sykepleiestudent

Referee*

Bakgrunn

Store deler av sykepleiestudiet består av praksisstudier, og praksisperiodene vurderes til bestått eller ikke-bestått. Forskning viser at det å gi ikke-bestått oppleves som belastende både for praksisveileder og lærer. Veiledere beskriver det som en utfordring som går mot "tålegrensen", og at de opplever seg veldig alene i "dommerollen" (Pedersen 2001). Når et veiledningsforløp går mot ikke-bestått praksisperiode, opplever de det tungt å arbeide tett inntil studenten. Veileder kan kjenne både på skyld og skam i en slik situasjon (Pedersen 2001, Duffy 2006, Luhanga, Yonge og Myrick 2008). Veileder kan også føle det som et personlig nederlag å stryke en student (Rutkowski 2007).

Systematisk litteratursøk viser at studier om hvordan studenten opplever det å få ikke-bestått er manglende. I følge veiledere kan studentene reagere med sinne, frustrasjon, skuffelse og

sjokk (Duffy 2006). Studenten kan i sinne prøve å underminere veileder og komme med trusler, mens andre legger skylden på andre enn seg selv (Duffy 2006). En casestudie av en student som strøk i praksis (McGregor 2007) viser at i kampen for å få bestått, inntok studenten en usynlig rolle for å beskytte seg selv. Studenten hadde en sterk frykt for å gjøre feil, en stigende engstelse, frustrasjon og sinne, og endte opp med følelsen av å være unyttig.

Den manglende forskningen betyr at det er viktig å få innsikt i hvordan det å stryke i praksis kan oppleves ut i fra studentens perspektiv.

Hensikt

Hensikten med studien var å belyse hvordan sykepleiestudenter opplever å få ikke-bestått i praksisstudier og hvordan de opplevde prosessen som ledet til denne avgjørelsen. Begrunnelsen for ikke-bestått blir ikke vektlagt. Studentenes stemme vil gi innsikt i hvordan veiledere og lærere best mulig kan støtte studenter i slike situasjoner, samt innsikt i forhold som kan bidra til å kvalitetssikre studentenes praksisstudier.

Metode

Studien er en kvalitativ intervjuundersøkelse med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Dette er hensiktsmessig når personers opplevelser og erfaringer skal forstås og fortolkes (Malterud 2011).

Deltakere

Studiens utgangspunkt var en middelsstor sykepleieutdanning. Det var vanskelig å få nok informanter, og studenter ved en stor utdanning ble innlemmet. Deltakerne ble rekruttert ved at studieadministrasjon skaffet oversikt over aktuelle studenter. Den middelsstore utdanningen sendte studentene en skriftlig informasjon om studien med en forespørsel om å delta, mens den store la forespørselen ut på Fronter. Informasjonsskrivet inneholdt opplysninger om studien, at det var frivillig å delta og at de uten begrunnelser kunne trekke seg under prosessen. Seks studenter ga skriftlig informert samtykke til å delta. Fire av disse er fra den middelsstore utdanningen. Det er fem kvinner og en mann i utvalget. Da de fikk ikke-bestått var to studenter inne i sitt første studieår, tre i sitt andre år, og en i sitt siste studieår.

Datainnsamling

Intervjuene varte mellom 60-90 minutter, ble tatt opp på lydbånd og transkribert i full tekst. En intervjuguide ble utformet for å sikre at visse tema ble berørt i intervjuet. Mishler (1986) hevder at et kvalitativt intervju skal foregå som en samtale hvor informantene forteller åpent og spontant om ulike sider og kjennetegn ved sin livsverden. Dette for at forskeren skal kunne forstå og forklare meningsinnholdet i informantenes levde erfaring. Deltakerne ble bedt om å fritt fortelle hvordan de opplevde det å få ikke-bestått og om den foranliggende prosessen for avgjørelsen. Oppfølgingsspørsmål ble stilt for å oppmuntre deltakerne til å fortelle mer om temaene de brakte på bane, egne tanker og erfaringer og for å oppklare eventuelle misforståelser (Mishler 1986). Informantene tok opp de fleste punktene i

intervjuguiden av seg selv.

Dataanalyse

Analysen ble gjennomført ved hjelp av en fenomenologisk-hermeneutisk metode, inspirert av Ricoeurs teori om fortolkning av tekster (Ricoeur 2001, Lindseth og Norberg 2004). Metoden består av tre faser: naiv lesing, tematisk strukturanalyse og helhetsforståelse (Lindseth og Norberg 2004). Første fasen innebærer at tekstmaterialet ble lest gjennom flere ganger for å få et inntrykk av hva teksten handlet om. Den tematiske strukturanalysen danner resultatdelen i materialet. Her ble tekstmaterialet delt opp i meningsbærende enheter som dannet grunnlaget for utvikling av tema. Helhetsforståelsen, diskusjonen, ble gjennomført ved at resultatet fra de to første trinnene ble løftet opp og belyst på et teoretisk nivå.

Forskningsetiske betraktninger

Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Studentene ble informert om at de hadde rett til å trekke seg underveis, og forsikringen om taushetsplikt ble viktig. Jeg hadde ikke vært involvert i noen av de aktuelle vurderingene. Studenter opplever at veileder både kan bygge dem opp og bryte dem ned, og at de derfor er sårbare i praksisstudier (Hauge 2002). Å få ikke-bestått kan styrke denne opplevelsen. Av den grunn var jeg bevisst på eventuelt behov for støtteapparat.

Funn

Analysen viser noen sentrale tema som går igjen når studentene deler sine erfaringer. Disse omtales som manglende tilbakemelding og veiledning, at de ikke ble sett og møtt, manglende støtte, følelsesmessige reaksjoner, varierende selvinnsikt, samt klage og formelle feil. I presentasjonen av funn har jeg valgt å gi studentene fiktive navn.

Manglende veiledning og tilbakemelding

Alle studentene opplevde at tilbakemeldingen var mangelfull og lite tilfredsstillende. Siv, en fremmedspråklig student, opplevde at hun ikke fikk konstruktiv veiledning og tilbakemeldinger. Hun oppfattet at hun kun fikk negative tilbakemeldinger, noe som resulterte i at hun mistet troen på seg selv. Situasjonen kulminerte da hun en dag ble "hevet" inn i en situasjon hun var utrygg på, og hvor hun etterspurte veiledning uten å få det. *"Da orket jeg ikke mer."*

Anne fikk ikke varsel ved midtvurdering. *"Jeg fikk vite at jeg var svak i teori, men ellers var alt ok."* Hun var ikke forberedt på å få ikke-bestått på sluttvurderingen og sa først at ingen av disse tingene var tatt opp tidligere. Da jeg konfronterte henne med tidligere uttalelser i intervjuet, sa hun at *"noe ble vel nevnt, sånn i forbifarten, at jeg ikke burde gjøre"*. Hun var enig i en del av tilbakemeldingene, men reagerte på at dette kom siste dagen og ikke underveis. Helge peker på at veilederen ønsket å være konkret og konsis, men at hun etter midtvurderingen ble mer diffus i sine tilbakemeldinger:

"I samtalene brukte lærer mange vanskelige ord og formuleringer, og det virket som veileder

ble usikker på hva vi egentlig snakket om. Hun skulle ha noe å henge tilbakemeldingen på, og det var ikke så lett å tolke hva som menes med alt som står i vurderingsgrunnlaget."

Videre gir alle studentene uttrykk for manglende veiledning. De opplevde at de ikke fikk nok hjelp, at veileder var en dårlig rollemodell eller en bedre sykepleier enn veileder. Flere av studentene etterlyser veiledning i situasjonene. Opplevelsen av ikke å bli møtt ut i fra egne behov/ståsted går også igjen. Marit var for eksempel i parpraksis sammen med en mer erfaren student, og opplevde det veldig negativt å bli sammenlignet med henne. De to utenlandske studentene møtte på spesielle utfordringer. Siv opplevde at *"når jeg spurte om de kunne være så snill å gjenta, sa de nei, ikke nå. Da mistet jeg litt selvtillit."* Ved studieopptak ble ikke Gerd avkrevd "bergenstesten". Hun hevder at siden hun fikk studieplass, burde hun fått den veiledningen hun trengte både med tanke på språk og kultur.

Å mangle en fast veileder eller være mange studenter om en veileder opplevdes negativt fordi det ga lite kontinuitet i veiledningen.

Ble ikke sett og møtt

Studentene erfarte ulike situasjoner hvor de opplevde at de ikke ble sett eller møtt. Jeg har valgt å omtale dette som at studentene etterlyser respekt og at de ikke bli møtt som person.

Etterlyser respekt

Helge opplevde veileder som hard, hun evnet ikke å snakke vennlig til han. Veileder skulle stille krav, men *"det må ikke være på den måten at de fremstiller studenten som dum. Menneskeverdet må være der."* Tre studenter beskriver en prosess hvor varsel om ikke-bestått og den endelige vurderingen var overraskende, noe som ga dem en opplevelse av å bli dårlig behandlet. Marit fikk varsel på midtvurderingen. Senere fikk hun beskjed om at lærer skulle gå sammen med henne i stell for å observere henne. Etterpå sa lærer: *"Synes du at du passer til å bli sykepleier? Er dette virkelig noe for deg? Du skal få to valg av meg; enten slutter du på skolen, eller så avslutter du praksis."* Denne beskjeden ble gitt i god tid før praksisperioden var ferdig. Marit opplevde det som dårlig gjort at hun ikke fikk fullført praksisperioden og dermed sjanse til å vise at hun kunne forbedre seg. Berit hadde en annen erfaring. Hennes hovedveileder var borte en lengre periode og kom ikke tilbake før tett oppunder midtvurdering. Hun fikk da mange negative tilbakemeldinger fra sine kollegaer. Kun hovedveileder var med på midtvurderingen, noe Berit opplevde som urettferdig siden de nesten ikke hadde vært sammen. Hun mente også at hun heller ikke hadde fått direkte tilbakemeldinger underveis fra de andre. Gerd fikk gode tilbakemeldinger ved midtvurdering. På slutten av perioden skulle studentgruppen drive posten. Dagen etter at Gerd var leder ringte veileder og sa at hun fikk ikke-bestått. Hun ble sjokkert og skjønte ikke hva som skjedde. Gerd ringte læreren, men hun kunne ikke gi noen nærmere forklaring på praksisplassens avgjørelse. Gerd opplevde sluttvurderingen som en monolog fra veilederen sin side. Hun hverken skjønte eller var enig i alt som ble trukket fram, men veileder sa at *"jeg ikke hadde anledning til å forsvare meg"*.

Ble ikke møtt som person

Studentene gir flere eksempler på situasjoner hvor de opplevde at de ikke ble møtt som personer. For eksempel opplevde Siv at det var ingen som spurte henne om grunnen til at hun ikke orket mer. Enhetsleder mente at Gerd hadde brutt taushetsplikten, mens hun selv hadde en helt annen opplevelse av den aktuelle situasjonen. Hun hadde et sterkt behov for å få bevist enhetsleder og andre at hun ikke hadde gjort noe galt, og dersom det hadde vært mulig

ville hun brukt advokat for å oppnå dette. Hun ønsket også at enhetslederen hadde formidlet dette i en samtale og ikke via et papir. Hun peker også på et annet moment ved det å bli møtt:

"I mitt hjemland hadde jeg min stilling og var integrert. Som alle innvandrere, har jeg her mistet min identitet. Jeg er et null, ingen har interesse for meg. Hvem jeg var i mitt hjemland er ikke interessant, alle er kun interessert i hvem jeg er her."

Siv opplevde at hun ikke ble møtt som den hun var, noe hun opplevde som undertrykkende og førte til stor grad av mistrivsel. Hun sier: *"Alle studentene måtte kjempe for å bestå. De ansatte brydde seg ikke om studentene, bare seg selv."* Marit, som var i parpraksis, opplevde at hun var usynlig:

"Min person var borte, den var usynlig. Den andre studenten var fullt synlig. Fordi hun var flinkere i praksis enn meg, virket det som hun var gull verdt og jeg var bare "sand" i forhold til henne."

Manglende støtte

Da Berit fikk varsel om ikke-bestått sa veilederen at dette skulle gå bra, men *"det ble ikke skrevet ned eller sagt noe om hvordan vi kunne jobbe videre. Det var veldig dårlig kommunikasjon. Jeg tror det var en av hovedgrunnene til at jeg strøk"*. Hun er også en av studentene som etterlyste jevnlig møter med lærer og veileder etter at hun hadde fått varsel. Helge opplevde at han ikke fikk etablert et godt forhold til sin veileder. Etter å ha fått varsel om ikke-bestått, beskriver han samarbeidet som *"temmelig anstrengt fra begge side fordi det plutselig ikke var noe som var bra nok."* Han følte at veileder hadde gjort seg opp en mening allerede halvveis i løpet. Selv jobbet han for å bli bedre, men det holdt ikke til å få bestått. Videre følte han seg overkjørt i vurderingssamtalene: *"Veileder overstyrte mine meninger ovenfor lærer."* Han mistet helt selvtilliten fordi *"ikke noe var bra nok."* Han peker også på en utfordring i relasjonen i det han sier at det var vanskelig å kritisere veileder under praksis, fordi *"en her er interessert i tettest mulig samarbeid for å lære."*

Fire av studentene er veldig tydelige på at de underveis og i vurderingssituasjonen opplevde manglende støtte fra lærer. Marit hadde ønsket at lærer hadde spurt henne om det var noe hun trengte hjelp til for å få bestått sin praksis. *"Jeg følte meg så veldig alene. Alle hadde noe negativt å si, men det var ikke noen som kunne hjelpe."* I stedet følte Marit at læreren brøt henne ned og at hun derfor var redd for å være sammen med henne:

"Jeg følte at hun mente at jeg ikke passet til dette, pell deg vekk fra skolen liksom. Flere ganger sa hun: Er du helt sikker på at du passer til å være sykepleier? Jeg synes ikke det, kanskje du skulle slutte? Da ble jeg veldig lei meg og knakk sammen."

Om sluttvurderingen sier Gerd: *"Jeg trodde lærer skulle støtte meg, men hun prøvde bare å se veilederen sin side og ikke min. Jeg følte meg helt alene og visste ikke hva jeg skulle gjøre i denne situasjonen."*

Følelsesmessige reaksjoner

Alle studentene tilkjennegir at å stryke utløser ulike følelsesmessige og fysiske reaksjoner. Følelsen av å være lei seg går igjen hos alle. Andre følelser de trekker fram er udugelighet,

skyld og skam, flauhet og at de var deprimerte. Anne var både uforstående til at hun strøk, samt at hun opplevde det urettferdig: *"Jeg tenkte: er det mulig? Å stryke? Jeg følte meg skikkelig såret. Tråkket på, fordi at jeg følte det så urettferdig"*.

Studentene løfter fram frustrasjon over egen innsats eller fordi de ikke visste hva de skulle gjøre. Gerd sier: *"Jeg satt alene med mine følelser, fikk ingen informasjon. Jeg ventet og ventet på at skolen skulle reagere, men det gjorde de ikke, og det var forferdelig."* Da hun fikk begrunnelsene, var hun uforstående til avgjørelsen. Berit opplevde også situasjonen uforståelig: *"Jeg lærte masse, men veileder følte at jeg var helt udugelig. Det hang egentlig ikke på greip."*

En annen reaksjon er sinne. Gerd var sint i forhold til måten hun fikk vite det på, og fordi midtvurderingen var forandret da vurderingene kom i posten. Berit kjente først på dårlig selvtillit, senere på sinne fordi hun ikke hadde tatt kontakt med skolen. Marit bruker sterkest ord på sin reaksjon: *"Det var helt jævlig, det verste jeg har vært med på."* Hun reagerte med å bli fysisk syk: *"Jeg ble syk fordi jeg var redd for å dra på skolen og få spørsmål. Jeg var så flau over at jeg hadde strøket."* Marits reaksjon endret seg også over tid. I begynnelsen anklaget hun seg selv. Følelsen endret seg etter hvert til at skolen hadde feilet ved at de ikke hadde gitt henne tilstrekkelig hjelp og veiledning.

De fleste studentene delte i svært begrenset omfang sin erfaring med andre. Reaksjonen fra nærmeste familie var litt ulik. Noen mente det var bare å ta praksisperioden opp igjen, andre stilte seg uforstående til det som hadde skjedd. En mor mente at kravene som ble stilt datteren var alt for høye. De tre studentene som snakket med medstudenter opplevde alle at medstudentene var sjokkerte og uforstående over det som hadde skjedd.

Erfaringene påvirket studentene på ulike måter i etterkant. Siv tok i senere praksis mer til motmæle og turte å stå fram mer synlig. Helge opplevde at han ved å få "et spark bak" ble mer tent til å gjøre det best mulig, men peker samtidig på en hårfin balansegang mellom at "sparket bak" motiverte han og til å gi opp. Marit følte seg nedbrutt på grunn av måten lærer formidlet at hun ikke var flink nok på. *"Jeg holder fortsatt på å komme meg opp av det hullet hun har gravd meg ned i og jeg har null motivasjoner til å begynne å studere ennå."* Helge og Gerd opplevde at det å stryke førte til at de ble isolert. Gerd var redd og stresset hele tiden da hun skulle ta opp igjen praksisperioden.

Variierende selvinnsikt

Studentene formidler i ulik grad innsikt i egen situasjon og hva det vil si å studere i praksis. Anne slet mest med det å ha innsikt i studentrollen. Hun hadde lang erfaring som hjelpepleier og store problemer med å innta studentrollen i praksis. Læreren ga Marit tydelig tilbakemelding om at hun ikke utførte stell slik hun hadde lært på skolen. Allikevel valgte hun å følge det de andre gjorde med begrunnelsen *"at pasienten skulle slippe å oppleve noe han ikke var vant til."* Det er kun hun som sier at forventningene i praksis var for høye.

De fleste studentene er klare på hva de kunne gjort annerledes for at praksis skulle fått et annet utfall. Alle studentene, unntatt Berit, gir uttrykk for at de har høyere ambisjoner i teori enn de resultatene de hadde nådd til nå. Berit hadde ambisjoner om toppkarakterer, noe hun hadde oppnådd.

Alle studentene var i utgangspunktet motiverte for å bli sykepleier og de fleste studentene

trekker fram den opprinnelige motivasjonen som drivkraft til å gå videre etter å ha strøket.

Klage og formelle feil

Helge fikk vite at dersom han fikk ikke-bestått, kunne han klage. Etter å ha strøket fikk han vite at det var vanskelig, det måtte *"i så fall tas opp til høyeste hold. Da følte jeg en slags avmakt"*. Berit syntes det var uklart hvilke rettigheter hun hadde ved å klage. Da hun ville klage ble hun møtt med spørsmål om hun var sikker på om hun ville gjøre dette, i og med at det var en omfattende prosess og at hun uansett måtte ta praksis om igjen. Gerd klaget på avgjørelsen og praksisperioden ble annullert.

Metodiske betraktninger

Intervjuene ble utført ansikt til ansikt. Det at det var få studenter som ville delta i studien, kan bunne i at de ønsket å legge en tøff opplevelse bak seg. Det kunne være en fare at det kun var de misfornøyde studentene som hadde agg til utdanningen som ville delta i studien. Mitt inntrykk var heller at studentene deltok fordi de hadde behov for å snakke om sine erfaringer og ville bidra for å unngå at andre studenter skulle oppleve det samme. Ett intervju var først avtalt som personlig møte, men ble av praktiske årsaker gjennomført som telefonintervju. Dette kunne ført til at jeg ikke fanget opp viktige kroppsuttrykk i intervjusituasjonen. I etterkant sa imidlertid studenten at hun ville følt seg mer sårbar om vi hadde snakket ansikt til ansikt. Hun turte å si mer på telefon.

Undersøkelsens gyldighet kan betraktes som høy dersom sykepleiestudenter kan kjenne seg igjen i beskrivelsen og ved at resultatene blir bekreftet av tilsvarende undersøkelser. Studier med få informanter kan ha høy overføringsverdi dersom de muliggjør en dypere innsikt i de fenomenene som studeres (Malterud 2011).

Diskusjon

De ulike funnene peker i retning av opplevd svikt i relasjonen til veileder. Å stryke er en vond opplevelse, og det er derfor et spørsmål hvorvidt studentene greide å ta inn over seg den støtten og innlevelsen som veileder eventuelt ga. Dette kan ha gitt en overrapportering av manglende relasjon og støtte. Det er imidlertid tegn i materialet til at svikten er reell, noe som aktualiserer å bringe inn teori om dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye 2002). Teorien bygger på eksistensialismen, og grunnantakelsen om at individet eksisterer i en nær og gjensidig sammenheng med andre. Sentralt her er at det er gjennom stemninger vi primært oppdager og forstår oss selv, verden og andre mennesker. Stemninger bidrar på den måten til forståelse og mening. Videre vil de være grunnlag for både selvrefleksivitet, andre-refleksivitet og relasjons-refleksivitet (Schibbye 2002).

Den opplevde svikten kan bunne i at veileder ikke har vært stemt eller vektlagt det Schibbye (2002) kaller andre-refleksivitet. Veilederne har ikke alltid lyktes i å reflektere over studentenes opplevelse. For eksempel var det ingen som spurte Siv hvorfor hun ikke orket å være i praksis lengre. Gerd på sin side opplevde at hun ikke fikk dele sin opplevelse av at hun ikke skjønte og var enig i alt som ble trukket fra på sluttvurderingen. Studentenes opplevelser

kan videre tas til inntekt for at relasjons-refleksiviteten ikke var tilfredsstillende.

Sentralt i dialektisk relasjonsforståelse er at relasjonen preges av et subjekt-subjekt-forhold (Schibbye 2002), noe som er en forutsetning for å fange opp stemningene i en relasjon og for å delta i andres indre opplevelser. I det motsatte synet står en i et subjekt-objekt-forhold til andre mennesker hvor fokuset på opplevelser er lite. Studentene uttalelser kan tolkes dithen at de opplevde at dette synet preget forholdet i flere situasjoner. Gerd opplevde det krenkende at hun ikke fikk dele sin opplevelse rundt bruddet på taushetsplikten, likeså at hun fikk dette formidlet på et papir og ikke i en samtale. Siv sa at det var ingen som brydde seg om studentene på avdelingen, sykepleierne var kun opptatt av seg selv. Helge opplevde at veileder overstyrte hans meninger i møte med lærer, og greide til slutt å gjøre han taus. En praksis styrt av kontroll og makt vil resultere i dårligere læring og usynliggjøring av studenten (McGregor 2007).

Et annet sentralt begrep i dialektisk relasjonsforståelse er anerkjennelse (Schibbye 2002). Foruten et subjekt-subjekt-forhold, innebærer det evnen til å ta den andres perspektiv og sette seg inn i den andres subjektive opplevelse. Anerkjennelse favner måter å være sammen på, og disse samværsformene bidrar til å skape trygghet. Denne tryggheten innebærer at det er rom for å oppleve vanskelige følelser og at individet opplever en rett til å føle på sin måte. Ingrediensene i anerkjennelse er lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (Schibbye 2002). Dette er i stor grad sammenfallende med Gillespie (2005) som hevder at relasjonen mellom veileder og student har en iboende verdi for studentens læring og profesjonelle sosialisering. Kvalitetene som ligger her er kunnskap, tillit, respekt og gjensidighet. Disse kvalitetene åpner opp et mulighetsrom hvor studentene blir bekreftet, får innsikt i eget potensiale og gir personlig og profesjonell vekst. Dette mulighetsrommet vil være hjørnesteinen i støtten av svake studenter i praksis. Ved fare for stryk vil en god relasjon opprettholde muligheten for suksess. Den åpner muligheten for at den svake studenten kan møte kravene og bevare sin verdighet, selvtillit og troen på framtiden selv om ikke-bestått er uunngåelig (Gillespie 2005).

Studentene opplevde i stor grad at relasjonen ikke inneholdt disse kvalitetene, noe som fikk store konsekvenser for deres opplevelse av verdighet og framtidstro. Studenter beskriver at de i møte med praksisveileder er i en sårbar posisjon, og at de i dette møtet alltid vil stå i en vippeposisjon (Hauge 2002). Det betyr at veilederen i møte med studenten kan bygge ham opp eller bryte ham ned som framtidig sykepleier, men også som person. Studentene i studien gir eksempler på at de opplevde at lærer eller praksisveileder brøt dem ned. For et par av studentene kan den dårlige relasjonen også fått betydning for utfallet av vurderingen. Berit var en sterk student teoretisk, og hadde tidligere fått veldig gode tilbakemeldinger i praksis. Hadde hun fått etablert et godt forhold til sin veileder, kunne utfallet sannsynligvis vært annerledes. Helge opplevde at hans veileder ikke evnet å holde mulighetsrommet åpent, i det hun hadde bestemt seg for resultatet midtveis i praksisperioden. Utfallet kunne kanskje vært annerledes om relasjonen hadde vært god.

Anerkjennelsens samværsformer skaper trygghet (Schibbye 2002). I samsvar med forskning (Hauge 2002, Haugan, Aigeltinger, og Sørli 2012) viser studentene at relasjonen til veileder oppleves som avgjørende for deres læringsutbytte. Studenter er opptatt av relasjonen til og samarbeidet med veilederen i det kliniske feltet (Rosseland 2012, Thorkildsen og Råholm 2010, Maasø 2014). Relasjonen til veileder påvirker studentens opplevelse av å lykkes i praksisstudier (Prestbakmo 2006, Haugan, Aigeltinger og Sørli 2012). Studenter som har en

god relasjon til veileder, opplever økt selvtillit og tro på egne ressurser i praksisstudiene, mens de med en dårlig relasjon blir usikre, noe som påvirker læringsutbyttet negativt. Å være i gode relasjoner handler om veiledere som er hyggelige og utstråler trygghet som smitter over på studentene (Haugan, Aigeltinger og Sørli 2012). Holmsen (2010) knytter i sin studie trygghet blant annet til sosial integrasjon, tillit til omgivelsene og stabile nære relasjoner, og mener dette er avgjørende for læring i klinisk praksis. Maasø (2014) hevder at et samspill preget av tillit, trygghet og trivsel er fundamentalt for læring, og at dette bør tilstrebes i studentenes møte med praksisveileder.

Svikten i tilbakemelding kan tolkes som manglende bekreftelse og anerkjennelse. Studentens trygghet og læring i en praksissituasjon er blant annet avhengig av kontinuerlige og konkrete tilbakemeldinger (Hauge 2002, Holmsen 2010, Haddeland og Söderhamn 2013). Konkrete og kontinuerlige tilbakemeldinger fra veileder skaper trygghet fordi studentene da vet hvor de står i læringsforløpet (Holmsen 2010). Dersom studentene skal utvikle seg, er de avhengige av å få fortløpende konkrete tilbakemeldinger både på utøvelse av arbeidsoppgaver og adferd generelt (Haugan, Aigeltinger og Sørli 2012). Positive tilbakemeldinger er motiverende og påvirker studentenes selvtillit (Haddeland og Söderhamn 2013). Dersom veileder korrigerer og gir tilbakemelding på en negativ og ubehagelig måte, kan det føre til tanker om manglende egnethet til sykepleieryrket (Haugan, Aigeltinger og Sørli 2012). Studentene opplevde ikke at de fikk konkrete og kontinuerlige tilbakemeldinger. Siv opplevde at hun kun fikk negative tilbakemeldinger, noe som resulterte i at hun mistet troen på seg selv. Helge opplevde at tilbakemeldingen ved midtvurdering ga ham et spark bak, men balansen var her hårfin før den førte til at han mistet motet. Veileders fokus på å "fikse" studentens problemer, kan utilsiktet føre til mismot hos studenten i den grad at han gir opp (Diekelmann og McGregor 2003). Dersom veileder flytter fokuset mer over på hvordan hun kan hjelpe studenten, vil hun i større grad tilrettelegge for at studenten lykkes (Diekelmann og McGregor 2003).

En forutsetning for anerkjennelse, er likeverd (Schibbye 2002). Det betyr at begge to har lik rett til sin egen opplevelse. Dette kan være en ekstra utfordring i relasjonen veileder/student, hvor veileder både skal veilede og vurdere studenten. Helge synliggjør denne utfordringen. Han opplevde at veileder overkjørte ham i vurderingssamtalene og at hun i samarbeidet fremstilte ham som dum. Han sa det er vanskelig å "kritisere" veileder under praksis fordi han var interessert i et tettest mulig samarbeid med henne for å lære. Dette kan tolkes dithen at det i et veileder-/studentforhold blir ekstra viktig at partene sammen skaper samværsformer som underbygger anerkjennelse og trygghet til å dele sin opplevelse med den andre, og at det største ansvaret her ligger på veileder.

Sentralt i en god relasjon er å forstå den andre utenfor rollen som student og sykepleier, samt være interessert i deres perspektiv (Schibbye 2002, Gillespie 2005). Et fruktbart møte for studenten vil være når han blir møtt som et hele, både den han er og den han kan bli (Gillespie 2005). Å se situasjonen fra studentens ståsted kan føre til at en tenker nytt om en svak student (Diekelmann og McGregor 2003). Flere av studentene følte at de ikke ble møtt ut i fra sitt ståsted, og noen savner å bli møtt som hele personer. Gerd sier at hvem hun var og hennes bakgrunn ikke ble viet oppmerksomhet i det hele tatt. Hadde veilederne spurt Siv hvorfor hun ikke orket mer og inntatt hennes perspektiv, kunne hennes opplevelse og situasjon blitt en helt annen.

Den opplevde svikten i relasjon til veileder, tilsier at det blir viktig at veilederne får anledning til å utvikle denne. I en studie ga Kristoffersen og Lillemoen (2010) sykepleiere som veiledet studenter i praksis tilbud om veiledningsgruppe. De fant da at veilederne gjennom dette

tilbudet utviklet en type personlig kompetanse som bestod av konkrete samtaleferdigheter og økt selvinnsikt, noe som viste seg i hvordan de forholdt seg til studentene. Veilederne opplevde også at denne utviklingen førte til at de håndterte bedre de vanskelige veiledningssituasjonene. En annen studie viser at gjennom å ta en videreutdanning i veiledning, endrer en syn på veiledning og læring ved at veilederne i større grad tar utgangspunkt i studentenes ståsted, og at veileder støtter studenten i læringsprosessen ved å ha en anerkjennende holdning og lage et lærende klima rundt studenten som bygger på gjensidig tillit. Veilederne i utdanningen får blant annet økt bevissthet på eget og studentens kroppsspråk, aktiv tilstedeværelse og aktiv lytting (Berthelsen 2012).

Erfaringen med å få ikke-bestått og den bakenforliggende prosessen utløser sterke følelser og reaksjoner hos studentene. Reaksjonene forsterkes dersom de ikke forstår grunnlaget for avgjørelsen, opplever det som skjer urettferdig eller at de ikke får nødvendig informasjon og støtte i situasjonen. Noen av reaksjonene studentene tilkjenner er sammenfallende med reaksjoner veiledere oppgir: skyld, skam (Pedersen 2001, Duffy 2006, Luhanga, Yonge og Myrick 2008) og personlig nederlag (Rutkowski 2007). Manglende veiledning og tilbakemelding kan ha vært med på å underbygge opplevelsen av å få ikke-bestått som et personlig nederlag. Opplevelsen av personlig nederlag kan også ha sammenheng med at det å studere i praksis krever at studenten bruker seg selv i situasjonene han møter. I en studie (Hauge og Jørgensen 2006) sier en student som slet med å innfri kravene i praksis: *"Teorieksamen er bare et verk, mens det i praksis er deg som person det gjelder."* Når studenten får negativ tilbakemelding, kan det oppleves som er "angrep på ens person".

Veiledele praksisstudier forutsetter at lærer er jevnlig til stede i praksis (Rammeplan for sykepleierutdanning 2008). Studentene savnet støtte fra lærer, både underveis i praksis og i vurderingssamtaler. Støtte fra lærer fremmer studentenes evne til å takle kliniske studier (Brown et al. 2005), og en lite tilgjengelig lærer vil utgjøre en stor læringsbarriere for studenten (Kjersheim 2003). Veiledere er ofte usikre i veiledningsarbeidet og ønsker mer støtte og veiledning fra lærer (Aigeltinger, Haugan og Sørli 2012). Andre studier viser at sykepleiere håndterer veiledningsoppgaver bedre dersom de får støtte i rollen (Watson 2000, Yonge et al. 2002, Kristoffersen og Lillemoen 2010). Når veileder og lærer jobber sammen om å hjelpe svake studenter, får studenten to personer til å hjelpe seg. Det vil hjelpe veileder og lærer til å være åpne for mangfoldet hos studentene (Diekelmann og McGregor 2003), samt være tydelige. Skole og praksisfelt må jobbe sammen for tidlig å identifisere studenter som forårsaker bekymring, og ha prosedyrer for hvordan en følger opp slike situasjoner (Duffy 2006, Skingley et al. 2007). En anbefalt prosedyre er at lærer, praksisveileder og student inngår i et tett samarbeid i slike situasjoner, gjerne ukentlige samtaler. Noen av studentene som fikk varsel ved midtvurdering opplevde ikke et slikt samarbeid, selv om lærerne ved begge utdanningene får ekstra ressurs til oppfølging i slike situasjoner. Kvalitetssikring av rutiner er derfor viktig. Det at Gerd fikk annullert sin praksis, viser at studentens rettigheter ikke ble ivaretatt. Marit, som ikke fikk mulighet til å gå praksisperioden ut, ville sannsynligvis hatt en god sak om hun hadde anket.

Konklusjon og implikasjoner for praksis

Å få ikke-bestått utløste sterke følelsesmessige reaksjoner hos studentene. De opplevde at de fikk mangelfull veiledning og tilbakemelding, ikke ble sett og møtt, samt at de opplevde manglende støtte. Funnene peker i retning av opplevd svikt i relasjonen til veileder.

I et utdanningsløp vil det alltid være noen studenter som ikke består sin praksis. Det er viktig at studenter i en slik situasjon får den nødvendige støtten, samt at en hindrer at studenten brytes ned som menneske. En samværsform preget av anerkjennelse blir avgjørende for at studenten kan oppnå nødvendig trygghet, samt bevare sin verdighet og framtidstro. Videre må en hindre at studenter får ikke-bestått fordi systemet rundt studenten svikter. Funnene kan tyde på at veilederne har manglende relasjonell kompetanse, og at oppfølgingen fra skolen noen ganger er sviktende. Kompetanseheving av veileder og kvalitetssikring av oppfølgingsrutiner fra lærerens side vil derfor være et viktig ledd i kvalitetssikring av studentenes praksisstudier.

Det å få og gi ikke-bestått er krevende for alle involverte parter, og det er behov for mer forskning knyttet til denne problemstillingen. Denne studien løfter fram studentens stemme i knyttet til egen opplevelse av det å få ikke-bestått. I framtidige forskningsprosjekt kunne det vært interessant å se studentenes opplevelser i relasjon til hva som kommer fram som begrunnelse for ikke-bestått. Et annet mulig prosjekt er en casestudie hvor både student, veileder og lærer blir intervjuet med utgangspunkt i en praksisperiode som ble vurdert til ikke-bestått.

Litteratur

Aigeltinger, E, Haugan, G & Sørli, V (2012) Utfordringer med å veilede sykepleiestudenter i praksisstudier. *Sykepleien Forskning*, 7(2):160-66

Berthelsen, AK (2012) "*Bare det å lære seg å lytte*" *Hvordan erfarer sykepleier at videreutdanning i veiledning har hatt betydning for hennes møte med sykepleierstudenten som skal veiledes? En kvalitativ studie*. Masteroppgave i Helsefag, Universitetet i Tromsø.
<http://munin.uit.no/handle/10037/4538>

Brown, L, Herd, K, Humphries, G & Paton M (2005) The role of the lecturer in practice placements: what do students think? *Nurse Education in Practice*, 5:84-90

Diekelmann, N & McGregor, A (2003) Students Who Fail Clinical Courses: Keeping Open a Future of New Possibilities. *Journal of Nursing Education*, 42(10):433-38

Duffy, K (2006) *Weighing the Balance: A grounded theory study of the factors that influence the decisions regarding the assessment of student's competence in practice*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of Glasgow Caledonian University for the degree of Doctor of Philosophy. Glasgow: Glasgow Caledonian University

Gillespie, M (2005) Student-teacher connection: a place of possibility. *Journal of Advanced Nursing*, 52(2):211-19

Haddeland, B &, Söderhamn, U (2013) Sykepleierstudenters opplevelse av veiledningssituasjoner med sykepleiere i sykehuspraksis. En fenomenologisk studie. *Nordisk sykeplejeforskning*, 3(1):18-33

Haugan, G, Aigeltinger, E & Sørli, V (2012) Relasjonen til veileder betyr mye for sykepleiestudenter i sykehuspraksis. *Sykepleien Forskning*, 7(2):152-58

- Hauge, KW & Jørgensen, E (2006) Studiet som glapp – kunne det vært unngått? *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, 8(1):31-43
- Hauge, KW (2002) *En dør inn til sykepleien*. Bergen: Fagbokforlaget
- Holmsen, TL (2010) Hva påvirker sykepleiestudentens trygghet og læring i klinisk praksis? *Vård i Norden*, 95(30):24-28
- Kjersheim, MD (2003) Læringsbarrierer i klinisk praksis. *Tidsskriftet Sykepleien*, 3(8):40-46
- Kristoffersen, N J & Lillemoen, L (2010) Veiledningsgruppe for studentansvarlige sykepleiere i klinisk praksis. Utvikling av veiledningskompetanse. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*, 12(2):3-14
- Kunnskapsdepartementet (2008) Rammeplan for sykepleierutdanning. Fastsett 25. januar 2008
- Lindseth, A & Norberg, A (2004) A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2):145-53
- Luhanga, F, Yonge, O & Myrick, F (2008) "Failure to Assign Failing Grades": Issues with Grading the Unsafe Student. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1):1-14
- Malterud, Kirsti (2011) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maasø, AG (2014) *Å se med hjertets øyne. En fenomenologisk studie av sykepleierstudenters samspill med praksisveileder i en kirurgisk sengepost med hensyn til oppøving og utvikling av et faglig reflekterende skjønn*. Doktoravhandling, NTNU, 2014:246
- McGregor, A(2007) Academic Success, Clinical Failure: Struggling Practices of a Failing Student. *Journal of Nursing Education*, 46(11):504-10
- Mishler, Elliot G. (1986) *Research Interviewing. Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press
- Pedersen, KL (2001) En utfordring på tålegrensen. *Tidsskriftet sykepleien*, 15:50-53
- Prestbakmo, R T (2006) En studie av veiledningssamtalen mellom kontaktsykepleier og student. *Vård i Norden*, 80(2):36-39
- Ricoeur, Paul (2001) Hva er en tekst? Å forstå og forklare. I: Lægreid S, Skorgen T (red.) *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus forlag
- Rosseland, R (2012) Åpenhet er viktig. *Sykepleien Forskning*, 2:159
- Rutkowski, K (2007) Failure to fail: assessing nursing student's competence during practice placements. *Nursing Standard*, 22,13:35-40
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie (2002) *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Skingley, A, Arnott, J, Greaves, J &, Nabb, J (2007) Supporting practice teachers to identify failing students. *British Journal of Community Nursing*, 12(1):28-32

Thorkildsen, K & Råholm, MB (2010) The essence of professional competence experienced by Norwegian nurse students: A phenomenological study. *Nurse Education in Practice*, 10:183-88

Watson, S (2000) The support that mentors receive in the clinical settings. *Nurse Education Today*, 20(7):585-92

Yonge, O, Krahn, H, Trojan, L, Reid, D & Haase, M (2002) Supporting preceptors. *Journal of Nurses in staff Development*, 18(2):73-77